

Wernstedt, Rolf

Wo wollten wir hin? Wo sind wir gelandet? Welche Aufgaben warten auf uns?

Neue Sammlung 44 (2004) 4, S. 437-447



Quellenangabe/ Reference:

Wernstedt, Rolf: Wo wollten wir hin? Wo sind wir gelandet? Welche Aufgaben warten auf uns? - In:
Neue Sammlung 44 (2004) 4, S. 437-447 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-25697 - DOI: 10.25656/01:2569

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-25697>

<https://doi.org/10.25656/01:2569>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.friedrich-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift
für Erziehung
und Gesellschaft*

Herausgegeben von
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

Susanne Thurn

Leistung – was ist das eigentlich?

Rolf Wernstedt

Wo wollten wir hin? Welche Aufgaben warten auf uns?

Ludwig Huber

Studieren in Deutschland

Klaus-Jürgen Tillmann

Was ist eigentlich neu an PISA?

Hartmut Holzapfel

Nicht nichts, sondern das Falsche

Gerold Becker

Neue Lehrer braucht das Land!

Wolfgang Harder

„Wer zu den Quellen will, muss gegen den Strom schwimmen“

Teresa Löwe

Georg Picht – Vom Birklehof zur Bildungs Offensive

Hartmut von Hentig

Heilsame Verstörung

Martin F. Schoeller

„Ich träume als Kind mich zurücke ...“

DOKUMENT

Was ist C-Dur?

4

44. Jahrgang, Heft 4
Oktober/November/Dezember 2004

Klett-Cotta
Friedrich

In diesem Heft

unterscheidet *Susanne Thurn* zwei Verständnisse von Leistung und die diesen entsprechenden Schulmodelle: die „Leistungsschule der Belehrung und der vergleichenden Gerechtigkeit“ und die „Leistungsschule einer Kultur der Vielfalt“. Das erste, vorherrschende System gelte es angesichts seines offensichtlichen Versagens zu verändern, aber nicht wie bisher durch systemimmanente Reformen: Es sei an der Zeit, Schule in Deutschland durch „einen radikalen Schnitt“ in ein „neues, leistungsfähiges System“ zu überführen.

Leistung – was ist das eigentlich?

S. 419

sind fünf Texte versammelt, die im Zusammenhang mit einer Tagung der Akademie Loccum zum Thema „Reformen, die wir woll(t)en“ entstanden sind:

Rolf Wernstedt zieht Bilanz nach mehr als fünfunddreißig Jahren Diskussion über Struktur und Organisation des deutschen Bildungswesens und zahlreichen Ansätzen zu seiner Reformierung. Er versteht PISA als „Chance und Risiko einer neuen Bildungsreform“ und formuliert als die weiterhin zentrale pädagogische Aufgabe: „Individualisierung in jeder Schule, weil jeder anders lernt“.

Wo wollten wir hin? Wo sind wir gelandet? Welche Aufgaben warten auf uns?

S. 437

Ludwig Huber fragt, was es heute heißt, in Deutschland zu studieren: in den gegebenen Räumen, zu den durch die neuen Studienstrukturen veränderten Bedingungen, vor allem aber mit den Erwartungen und Motiven der heutigen Studierenden. Weil immer mehr von ihnen immer mehr außerhalb der Universität arbeiteten, sei nicht mehr „Wissenschaft als Lebensform“ das bestimmende Paradigma, sondern zu beobachten sei ein „Balancieren zwischen den Teilwelten, das Sammeln von beruflichen Erfahrungen, das Offenhalten von Optionen“. Aufgabe der Universitäten sei es, die Studenten wieder stärker an sich zu binden: durch individuelle Förderung, die Ermöglichung von Bildungsprozessen und indem sie die spezifischen universitären Lebensformen wieder kultiviere. „Aber die Studierenden müssen den Ruf auch hören, müssen den offenen Fragen eine Chance geben und Zeit für ein Studium im alten Sinne des Wortes haben, statt sie aufs Äußerste zu ökonomisieren.“

Studieren in Deutschland

S. 449

Klaus-Jürgen Tillmann beleuchtet das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskussion und bildungspolitischem Handeln am Beispiel von PISA und richtet dabei sein Augenmerk auf vier Aspekte: den Forschungsansatz, die Ergebnisse, die öffentliche Diskussion und den bildungspolitischen Umgang damit. Er entdeckt wenig Neues: Der grundlegende Ansatz und die Ergebnisse der Studie seien von früheren Studien bekannt, und auch die Verarbeitung der PISA-Ergebnisse „im Feld der Bildungspolitik“ erfolge nach „konventionellem Muster“. Einzig neu sei die große öffentliche Resonanz, wodurch die „Probleme des Schulwesens wieder eine große politische Bedeutung“ gewönnten.

Was ist eigentlich neu an PISA?

S. 477

Hartmut Holzapfel kommentiert die Überlegungen von Klaus-Jürgen Tillmann aus der Perspektive des Bildungspolitikers und wünscht sich eine „nüchterne und klare Analyse der internationalen Befunde und die Debatte darüber, was daraus für Deutschland zu lernen sei“. Stattdessen finde deutsche Politik häufig in Kampagnen statt und verstricke sich in ideologisch ausgerichteten Grabenkämpfen. Als Reaktion auf diagnostizierte Missstände veranlasse Politik deshalb häufig

Nicht nichts, sondern das Falsche

S. 487

Gerold Becker beschreibt Lehrersein als Lebensform und entwickelt acht Maßstäbe, an denen sich die Eignung für diese Profession ablesen lasse. Recht verstanden sei Schule ein Erfahrungsraum und die „primäre Aufgabe“ der Lehrer eine pädagogische: als „bedeutungsvoller Erwachsener“ Entwicklungshilfe beim Erwachsen- und Mündigwerden zu leisten. Mit „Selbständigkeit, Initiative, sozialer Fantasie und Vertrauen in die eigenen Kräfte“ könnten die Lehrer die Schule zu *ihrer* machen und so zu einer Umgebung werden lassen, die „dem Aufwachsen bekommt“.

Neue Lehrer braucht das Land

S. 493

steckt Wolfgang Harder mit Verweis auf die reformpädagogischen Grundsätze der Landerziehungsheime die Rahmenbedingungen ab, die „dem Aufwachsen in dieser Welt nützlich und förderlich sind“: die Organisation der Schule als Ganztagschule, die Ermöglichung vielfältiger Lernformen, die Selbständigkeit von Schulen und die Orientierung am Individuum und seinen je eigenen Bedürfnissen. Als Quelle dieser erfolgreichen Praxis macht er die oft unzeitgemäßen Vorstellungen der Gründer aus, abzulesen „an der Ausgestaltung der Räume, am Umgang mit der Zeit, an den Beziehungen zwischen den Menschen und an den Sachen und Ideen, denen Unterricht und Erziehung verpflichtet sind“.

„Wer zu den Quellen will, muss gegen den Strom schwimmen“

S. 509

zeichnet Teresa Löwe den Lebensweg des Pädagogen, Schulleiters und Bildungspolitikers Georg Picht nach und skizziert die sein Handeln leitenden Vorstellungen und Überzeugungen. Nachdem sich seine „auf die platonische Philosophie berufende Idee der humanistischen Bildung“ am Birklehof nicht habe verwirklichen lassen, habe Picht im „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“, dessen Mitglied er war, an der „Neuordnung des bundesdeutschen Bildungssystems“ gearbeitet. Das Scheitern auch dieser Bemühungen habe ihn schließlich veranlasst, den „Bildungsnotstand“ auszurufen.

Georg Picht – Vom Birklehof zur Bildungsoffensive

S. 517

beschreibt Hartmut von Hentig Georg Picht als „einen Denk-Täter“, „konservativen Umstürzler“ und „atemberaubenden Dialektiker“. Er berichtet von seinen eigenen Anfängen als junger Lehrer am Birklehof und zählt fünf Wahrnehmungen auf, die auch die Picht'sche Pädagogik verdeutlichten, etwa eine besondere Vielfalt der am Birklehof lebenden Personen und der große Vertrauensvorschuss für Lehrer und Schüler. Als die für die eigenen Reformbemühungen wichtigsten Gedanken Pichts macht Hentig die „Entmoralisierung und Entpädagogisierung der Pädagogik“ und „die Anwendung der platonischen Erkenntnislehre auf die Wissenschaft“ aus: die Bekämpfung von Lüge und Schein. An sich selbst allerdings habe Picht „die Scheinbekämpfung nicht erfolgreich vollzogen“.

Heilsame Verstörung

S. 529

erinnert F. Martin Schoeller sich an seine Zeit als Schüler und als Referendar am Birklehof. Er erzählt in einem fiktiven Gespräch von prägenden Begegnungen und besonderen Erlebnissen, von Klassenfehden, eigenwilligen Pädagogen und der Atmosphäre im Hause Picht, die er als regelmäßiger Tischgast und Patensohn Edith Pichts erfahren habe.

„Ich träume als Kind mich zurücke ...“

S. 543

drucken wir als DOKUMENT die Laudatio *Peter Fausers* auf Wolfgang Edelstein zu dessen 75. Geburtstag.

Was ist C-Dur?

S. 555

*Register
Autoren*

S. 569

S. 573

Wo wollten wir hin? Wo sind wir gelandet? Welche Aufgaben warten auf uns?*

Von Rolf Wernstedt

Das mir vorgegebene Thema, auf das ich mich nur zögernd und nach viel Überredung eingelassen habe, trägt die Strukturierung schon in sich: Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft der Bildungsreform zu referieren, das heißt zu analysieren und zu diskutieren. Und das alles in einer Dreiviertelstunde!

Bei genauem Hinsehen ist es schwieriger, als es scheint. Einmal ganz abgesehen von der Frage, wer alles zu dem „Wir“ gehörte, gehört und gehören wird, muss man sich im Klaren darüber sein, in welcher Sprache und mit welchem Komplexitätsbewusstsein man sich den gestellten Fragen nähern will.

Es ist durchaus etwas Verschiedenes, ob man als schriftstellernder oder empirisch forschender oder als praktischer Pädagoge über Bildung spricht. Und davon wiederum ist zu unterscheiden, was unter allgemein gesellschaftlichen Gesichtspunkten über die Funktion der Bildung zu sagen wäre. Man hätte aber unter Berücksichtigung dieser Aspekte immer noch nicht die politische und im engeren Sinn bildungspolitische Perspektive erreicht. Die historisch, in die jeweilige Gegenwart gewachsenen Organisationsformen und Mentalitäten, die der Vorstellung von Bildung und ihrer Voraussetzungen anhaften, sind damit auch noch nicht angesprochen, ebenso wenig die Zukunftsvorstellungen, die demokratisch ausgehandelt werden müssen und unmittelbare Rückwirkungen auf die Gestaltungsmöglichkeiten im Bildungssystem haben.

Schließlich scheint mir der ökonomische und finanzielle Denkansatz, der alles durchdringt, also ermöglichen und verhindern kann, viel zu wenig thematisiert, nicht in dem Sinn, dass nichts mehr geht, sondern in der Frage aller Fragen: *was uns denn Bildung im Vergleich und in der Konkurrenz zu allem anderen wert ist.* Ich habe, je länger ich im Bildungsgeschäft tätig bin (also auf allen Barrikaden als Lehrer, Vater, Elternvertreter, Hochschullehrer, in der Referendarausbildung, im Parlament auf jeder Seite, als Kultusminister, als Beobachtender usw. gestanden habe), es persönlich als belastend und politisch und intellektuell als völlig unbefriedigend empfunden, dass es nicht gelingt, die jeweils Beteiligten zu einem Mindestmaß an gegenseitigem Respekt anzuhalten. Nirgends unterstellt man sich gegenseitig so viel schlechte Absicht, Unverständnis und Ahnungslosigkeit wie in der Bildungspolitik, und nirgends scheint man so wenig zu lernen wie in der Bildungspolitik.

In Deutschland kann man ein zerrüttetes Verhältnis von Pädagogen und Politik konstatieren. Welche gegenseitige Abschätzigkeit und welch abgrundtiefes Unverständnis auf beiden Seiten! Dabei geht es nicht nur um Schröders „faule

* Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der Tagung „Reformen, die wir woll(t)en“ am 19. März 2004 in der Evangelischen Akademie Loccum.

Säcke“, sondern ebenso um die leichtfertige und häufig abschätzige politische Rede in Pädagogenkreisen und im Klassenzimmer.

Es ist auch nicht gut bestellt um das Verhältnis von Pädagogischer Wissenschaft und den sog. Praktikern. Vor nicht langer Zeit hat eine Lüneburger Untersuchung zutage gefördert, dass mehr als 90 Prozent der Lehrkräfte meinen, von der Pädagogik als Wissenschaft hätten sie überhaupt nichts gehabt. Und im politischen Getriebe selbst waren und sind die Kultusminister und Kultusministerinnen noch nie die Lieblingskinder ihrer Ministerpräsidenten gewesen. Die heute völlig unkalkulierbaren Medien tun ihr Übriges, indem sie eher Skandale und Skandalchen transportieren oder die große Mahner- und Besserwisser-Pose einnehmen, als hilfreich in einem verworrenen Zusammenhang zu agieren.

Die Aktualität der alten Reformargumente

Das schien zu Beginn der Bildungsreformdiskussion anders. (Ich übergehe die fünfziger Jahre mit dem „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ von 1953–1959.) Mit dem medialen Paukenschlag der drohenden „Bildungskatastrophe“ aufgrund der in den siebziger Jahren absehbar fehlenden Zahl von Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten hatte Georg Picht 1964 eine Aufmerksamkeit erreicht, die aus heutiger Sicht zu einem staunenswerten Ergebnis führte: Die Bundesregierung und die Ministerpräsidenten der Länder verständigten sich auf die Einrichtung eines „Deutschen Bildungsrates“. In seiner Regierungs- und Bildungskommission sowie in den Unterkommissionen saßen Vertreter des Bundes, der Länder, der Kommunalen Spitzenverbände, der Gewerkschaften, der Kirchen, der Lehrerverbände, der Wissenschaft und der Schulverwaltungen. Es war in ihm gleichsam der gesamte Sachverstand, den die alte Bundesrepublik aufzubieten hatte, versammelt und aufgefordert, gemeinsam ein großes bildungspolitisches Reformwerk auszuarbeiten.

Unter den gründlichen und weiterführenden Gutachten und Studien insbesondere der Bildungskommission ragte der von Heinrich Roth 1968 herausgegebene Sammelband *Begabung und Lernen* besonders hervor. Etwas übertrieben könnte man diese Schrift das pädagogische Fundament der 68er-Bewegung nennen. Und die, die heute so gern über die 68er lästern, täten gut daran, einmal hineinzuschauen. Sie würden vor mancher Neuentdeckung bewahrt. Tatsächlich haben sich aus diesen und anderen Studien Vorstellungen entwickeln lassen, die in politische und Verwaltungssprache übersetzbar waren und in dem im Februar 1970 von allen westdeutschen Kultusministern unterzeichneten *Strukturplan für das Bildungswesen* ihren Ausdruck fanden. Dieses Dokument enthält die Unterschriften von Hans Maier bis Ludwig von Friedeburg.

Karl Dietrich Erdmann, Vorsitzender der Bildungskommission – im übrigen CDU-Mitglied – konstatierte damals im Vorwort zum Strukturplan:

„Die öffentliche Diskussion um Schule, Berufsbildung und Hochschule, an der sich die Bildungskommission durch ihre Veröffentlichungen und ihre Mitglieder beteiligt hat, der ständige Beratungsprozess mit Angehörigen der Verwaltung und vor allem die in der Sache lie-

genden Notwendigkeiten haben dazu geführt, dass mit Nuancierungen im einzelnen etwa folgende im Strukturplan näher begründeten und in einen systematischen Zusammenhang gebrachten Empfehlungen heute schon weitgehend Gemeingut geworden sind:

- Ausbau der vorschulischen Erziehung für die Drei- und Vierjährigen,
- Einschulung der Fünfjährigen,
- Umwandlung der Grundschule,
- Einführung eines obligatorischen 10. Bildungsjahres,
- Angebot eines qualifizierten mittleren Abschlusses (Abitur I) für alle,
- Differenziertes Fächerangebot auf der Oberstufe (Sekundarstufe II),
- Verstärkter Zugang zum Hochschulbereich über berufliche Bildungsgänge.

Auch die von der Bildungskommission akzeptierte und publizierte Aussage der Begabungsforschung als theoretische Grundlegung eines Bildungswesens, das sich vom Gedanken der Förderung und nicht von dem der Auslese leiten lässt, hat – an der Auflagenhöhe und Resonanz dieses Buches gemessen – breite Zustimmung gefunden.“¹

Es ist erstaunlich, wie optimistisch Erdmann im Februar 1970 die Realisierungschancen der erwähnten Maßnahmen gesehen hat. Bis heute gibt es in Deutschland keine obligatorische Einschulung der Fünfjährigen, kein obligatorisches 10. Schuljahr, keine auf Bildungsprozesse zielende vorschulische Arbeit.

Die Grundsätze, von denen man damals ausging und über die angeblich Übereinstimmung bestand, können durch die im Folgenden genannten Merkmale umschrieben werden:

- Die Reform müsse als ein längerer Prozess verstanden werden.
- Das Recht auf schulische Bildung verlange die „Gleichheit der Bildungschancen“. Aber Chancengleichheit solle nicht durch eine Nivellierung der Anforderungen angestrebt werden, sondern solle vorwiegend so verstanden werden, dass Benachteiligungen aufgrund regionaler, sozialer und individueller Voraussetzungen aufgehoben werden müssten. (S. 30)
- Der Strukturplan sei nicht darauf angelegt, „einen vollen Ausgleich von persönlichen und gesellschaftlichen Ansprüchen herbeizuführen“ (S. 32).
- Der junge Mensch werde durch die Schule in die geistigen, kulturellen und gesellschaftlichen Traditionen eingeführt und erwerbe die dazu gehörenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Er solle sie jedoch in der Weise erwerben, dass er das Gelernte weiter zu entwickeln, Veränderungen zu beurteilen und aufzugreifen und selbständig weiter zu lernen vermöge. Es liege im Prinzip des lebenslangen Lernens, dass mit der Vermittlung von Inhalten das Lernen des Lernens Hand in Hand gehe. (S. 32)
- Die Bildungsgänge vermittelten nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch die Fähigkeit, immer wieder neu zu lernen, wenn im gleichen Gegenstandsbereich, dann auf höherem Anspruchsniveau. (S. 33)
- Der in der Schule oder Ausbildung vom Einzelnen erworbene Kenntnisstand werde in vielen Bereichen noch während seiner Lebenszeit überholt werden. Es sei nicht nur für die Berufstätigkeit, sondern auch für das persönliche Leben des älter werdenden Menschen und nicht zuletzt für das Verhältnis der Generationen zueinander von Bedeutung, dass die Schule einen Prozess des lebenslangen Lernens begründe. (S. 33/34)

¹ Deutscher Bildungsrat 1970, S. 19.

- Die Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen gehöre ebenso zu den Grundsätzen wie die Problematisierung des Unterschieds von allgemeiner und beruflicher Bildung.
- Bei der Berücksichtigung der Leistung müsse darauf geachtet werden, Leistungsversagen nicht mit der Drohung lebenslanger Nachteile oder sozialer Deklassierung zu verbinden. Gleichwohl seien von den Lernenden in Schule und Ausbildungen Leistungen zu erwarten, da die Erfahrungen dieser Herausforderung für den Lernenden unentbehrlich seien. Die Forderung von Leistungen stehe unter dem pädagogischen Prinzip der individuellen Förderung. Das pädagogische Leistungsprinzip gewährleiste zudem, dass der Lernende am Ende seiner Schul- und Ausbildungszeit den harten gesellschaftlichen Leistungsanforderungen nicht unvorbereitet gegenüberstehe. (S. 35/36)
- Leistungsunterschiede dürften nicht zu einer Sozialauslese führen. Da man von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ausgehen müsse, müsse man mit unterschiedlichen individuellen Curricula darauf reagieren.
- „Die Individualisierung ist die vordringliche Aufgabe.“ (S. 35)

Ich könnte noch lange weiter zitieren und über die Notwendigkeit eines neuen Lehrer-Schüler-Verhältnisses referieren oder darüber, dass man es damals für unerlässlich hielt, dass bei verbesserter wissenschaftlicher Ausbildung zugleich auch die pädagogischen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer sich steigern müssten.

Auf die Frage „Was wir wollten“, würde also der Strukturplan bei gründlicher Lektüre viele gültige Antworten bereit halten. In jener Zeit befand sich die Bildungsreform scheinbar in Übereinstimmung mit Wissenschaft, Politik und den zu Hunderttausenden in die Schulen strömenden neuen Lehrerinnen und Lehrern.

Das Stocken der Bildungsreform

Dennoch trägt dieses Bild: Die organisatorischen Konsequenzen wurden nicht in allen Ländern gleichmäßig gezogen. Ob die Begabungstheorie der Wissenschaft von allen Lehrkräften, den Eltern, der Politik und vor allem allen Mitschülerinnen und Schülern wirklich geteilt wird, ist höchst fraglich. Die schnelle programmatische Einigung der SPD auf die Gesamtschule wurde von den CDU/CSU-regierten Ländern nicht mitgetragen, aber auch von den SPD-regierten Ländern nicht realisiert. Die Gesamtschulen wurden zumeist als Schulversuche eingeführt, sodass in den sechziger und siebziger Jahren in vielen Ländern parallel Gymnasien und Gesamtschulen entstanden. Konflikte um Schulstandorte waren unvermeidlich, wenn die Schülerzahlen für beide Schularten nicht ausreichten.

In der Frage der Neustrukturierung der 5. und 6. Klassen verhielten sich nur Niedersachsen und Bremen gemäß den Vorschlägen des Strukturplans. In Niedersachsen wurde die integrierte Orientierungsstufe von Richard Langeheine (CDU) proklamiert, von Peter von Oertzen (SPD) begonnen, von Ernst-Gottfried Mahrenholz (SPD) fortgeführt, von Werner Remmers (CDU) 1981/82 vollendet. Nach Stabilisierungsphasen durch Georg-Berndt Oschatz (CDU) und Rolf

Wernstedt (SPD) wurde sie schließlich von Ministerpräsident Sigmar Gabriel (SPD) argumentativ demontiert und von Ministerpräsident Christian Wulff (CDU) 2004 endgültig abgeschafft. Hessen und Hamburg haben als SPD-regierte Länder bereits Ende der siebziger Jahre die Freiwilligkeit des Besuchs der integrierten Förderstufe eingeführt und damit den Eltern die Wahl des Schulbesuchs ihrer Kinder überlassen.

Die Frage des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen ist jedoch mehr als ein organisatorisches Problem. Möglicherweise haben die Autoren von „Begabung und Lernen“ und des „Strukturplans“ bei ihren Analysen und Vorschlägen unterschätzt, welche Bedeutung diese Schnittstelle für das soziale Selbstverständnis und Selbstbewusstsein in Deutschland hat. Ludwig von Friedeburg hat gelegentlich darauf hingewiesen, dass man sich in Deutschland kaum durch äußerliche Zeichen des Wohlstands wie Autos, Urlaubsfahrten, Wohnungseigentum o. ä. unterscheiden könne; aber der Schulbesuch der Kinder sei immer noch ein geeignetes Distinktionsmerkmal.

Die Dynamik, die sich in der Formel von der Chancengleichheit und der Vorstellung „Mein Kind soll es einmal besser haben“ ausdrückte, enthielt und enthält in ihrem Kern keine Gleichheitserwartung, sondern eine Hoffnung auf gesellschaftliche Selektion und Reputation. An den erbitterten Kämpfen um die Einführung der Orientierungsstufe in einzelnen Landkreisen Niedersachsens konnte man das gut beobachten. Dasselbe geschah in der Debatte um die Einführung der Kooperativen Schule in Nordrhein-Westfalen. Und auch als die neuen Bundesländer die Polytechnischen Oberschulen (POS) als Einheitsschule abschafften und Gymnasien einrichteten, fiel dieses sozialpsychologische Moment auf.

Die pädagogischen Vorteile, die man sich von der gemeinsamen Erziehung in den Klassen 5 und 6 erhoffte (Aufschieben des Entscheidungsdrucks für die zukünftige Schullaufbahn, Entlastung der Grundschule, Verminderung von Sitzenbleiben und Abschlussschulung), waren zwar eingetreten, überzeugten aber die alte Gymnasiallobby und inzwischen auch die Eltern nicht, die als Gewinner der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre zu bezeichnen sind und die ihre Kinder möglichst früh auf dem Gymnasium sehen wollen. Der ironische Satz des ehemaligen Niedersächsischen Kultusministers Remmers: „Es gibt Eltern, die der Meinung sind, dass aufs Gymnasium nur die begabten Kinder gehören und ihre eigenen“, hat weiterhin seine Berechtigung.

Vorwegnehmend will ich auch auf einen Befund der PISA-Studien hinweisen. Danach wird die soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens als besonders straff diagnostiziert. Und offenbar wird dieser Zustand in Deutschland mehrheitlich als nicht bedrohlich oder besonders änderungsbedürftig angesehen. Das heißt, man muss annehmen, dass große Teile der Bevölkerung mit der Erweiterung des Realschul- und Gymnasialangebots im Kern zufrieden sind und die schulischen Aufstiegsmöglichkeiten für ihre Kinder erfüllt sehen. Das heißt aber auch, dass die Anhänger der Gesamtschule an Zahl gering bleiben, weil sich unter den einschränkenden Bedingungen die pädagogischen Leistungsfähigkeiten der Gesamtschulen nicht beweisen ließen.

Das Gelingen der Bildungsreform

Dennoch darf man nicht vom vollständigen Scheitern der Bildungsreform sprechen. Wenn man nämlich fragt „Wo sind wir gelandet?“, lässt sich Beachtliches vermelden. Ich verwende niedersächsische Zahlen aus der amtlichen Statistik.

1. Der Anteil der Abiturienten am Jahrgang stieg in dieser Zeit beständig. 1970 waren es 9,1 Prozent; 1980: 19,3 Prozent; 1990: 23,3 Prozent; 1997: 26,2 Prozent; 2001: 24,6 Prozent.
2. In der gleichen Zeit stieg auch die Zahl der Realschulabschlüsse: 1970: 20 Prozent; 1980: 35,7 Prozent; 1990: 42 Prozent; 2001: 42,8 Prozent.
3. Diese Entwicklung ging zu Lasten der Hauptschulen: 1975: 51,4 Prozent; 1980: 32,0 Prozent; 1990: 23,4 Prozent; 2001: 23,3 Prozent.
4. Aber auch die Zahl der Abgänger ohne Hauptschulabschluss, gemessen am Jahrgang, hat sich in diesen Jahren verringert: 1975: 9,6 Prozent; 1980: 6,0 Prozent; 1990: 5,7 Prozent; 2001: 5,5 Prozent.
5. Die eigentlichen Gewinner dieser Entwicklung sind Gewinnerinnen, nämlich die jungen Frauen. Während im Jahre 1970 noch 4014 Mädchen, aber 5033 Jungen das Abitur ablegten, drehte sich dies Verhältnis erstmals im Schuljahr 1977/78 um, nämlich 7385 zu 7078 zugunsten der Mädchen. Im Jahre 2001 waren 57 Prozent derjenigen, die die Schulen mit dem Abitur verließen, junge Frauen.

Die Hauptschule ist tendenziell eine Jungenschule geworden und hat offenbar deren Nöte. Alle schulischen Probleme, die in den letzten Jahren so große Aufmerksamkeit erlangten, waren eigentlich Jungenprobleme (schlechte Leistungsprofile, Gewalt-, Integrations-, Verhaltensprobleme usw.). Offensichtlich muss hier noch viel mehr verstanden und entsprechend gehandelt werden. Denn aus dem „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ der sechziger Jahre ist heute der „muslimische ungelernte Arbeiterjunge aus den heruntergekommenen Stadtvierteln“ geworden.

Es lassen sich weitere quantitative Erfolge aufzählen: Die Zahl der Lehrkräfte ist in den siebziger und achtziger Jahren um ein Drittel gestiegen, die Ausgaben für Kindergärten, Schulen, Hochschulen und Weiterbildung sind ständig gestiegen. Dadurch sanken auch die durchschnittlichen Klassenfrequenzen und Lerngruppengrößen. Neue Gesamtschulen konnten gegründet werden (in Niedersachsen gibt es derzeit 61). Viele freie Schulen bereichern die bildungspolitische Landschaft.

Das Scheitern der Bildungsreform

Doch bereits Mitte der siebziger Jahre begann die Diskussion um das Scheitern der Schulreform. Der Bildungsgesamtplan war 1973 erschienen. Da man sich aber zwischen den bildungspolitischen Lagern in der Frage der Orientierungsstufe und der Gesamtschulen nicht einigte, war er praktisch schon Mitte der siebziger Jahre gescheitert. Der Deutsche Bildungsrat wurde 1975 aufgelöst.

Die Entwicklung der Gesamtschulen stagnierte, Bayern gründete überhaupt keine, die Vorschulen wurden nicht weiter ausgebaut, der Mangel an Kindertagesplätzen war eklatant, die Reform der beruflichen Bildung gelang nicht. Der quälende Prozess der Einführung und schließlich Abschaffung des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) mit Ausnahme der Berufsfelder Bau und Holz in Niedersachsen ist eine Geschichte für sich, in der eine gute pädagogische und die Betriebe entlastende Maßnahme an den egoistischen Interessen der Tarifpartner und an der Treulosigkeit der ehemaligen politischen Befürworter, hier der CDU, scheiterte. Dazu entbrannte Anfang der siebziger Jahre ein erbitterter Kampf um einige Rahmenrichtlinien und Handreichungen in Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

Die Reform der gymnasialen Oberstufe hat sich nie wirklich bewähren können, da an ihr bereits im Jahr ihrer Einführung 1976 herumgedoktort wurde. Heute sind die ursprünglichen Prinzipien der Reform kaum noch erkennbar.

Die Reform des Hochschulwesens würde ich insgesamt positiver beurteilen, wenngleich seit Mitte der siebziger Jahre den steigenden Studierendenzahlen keine adäquate Finanzausstattung folgte. Die Finanzdiskussion wurde nicht mehr im Zusammenhang mit bildungspolitischen Gesamtvorstellungen geführt. Und so ist es bis heute geblieben. In den sechziger und siebziger Jahren wurden viele neue Universitäten gegründet, die inzwischen angesehene Bildungs- und Forschungseinrichtungen geworden sind. Dazu gehören unter anderen die Universitäten in Bremen, Konstanz, Bochum, Essen, Duisburg, Bielefeld, Passau, Bamberg, Kassel, Oldenburg, Osnabrück. In diesen Jahren können sich auch die Fachhochschulen etablieren. Die Zahl der Einschreibungen und der Abschlüsse hat sich enorm erhöht.

Manche Änderung der Lehr- und Lernmethoden sind auch an den Hochschulen nicht vorübergegangen und haben bis in die Schulen gewirkt. Schülerzentrierter Unterricht und Arbeitsunterricht haben sich zumindest in vielen Grundschulen durchsetzen können. Die Lehrerbildung ist allerdings bis auf die zeitweilige Einphasige Lehrerbildung (ELAB) in Oldenburg nicht wirklich verändert worden.

Und dass unsere Schülerinnen und Schüler zu Hunderttausenden auf die Straße gingen, um beim ersten Golfkrieg für den Frieden zu demonstrieren, halte ich für eine Verbesserung des Geistes unserer Schulen. Vor fünfzig oder gar hundert Jahren wäre das unvorstellbar gewesen!

Dennoch will sich auch unabhängig von dem ritualisierten Gerede von der deutschen Bildungskatastrophe und den mehr oder weniger klugen Rückreden keine Zufriedenheit einstellen. Nicht die Einheit Deutschlands hat in mehrfacher Hinsicht zu einem Rückschlag schulreformerischer Bemühungen geführt. Die Diskreditierung der indoktrinierenden Teile der POS und der frühkindlichen Erziehung in der DDR hatte zur Folge, dass in den neuen Ländern die Errichtung von Gymnasien zum zentralen Projekt wurde. Nicht die in einigen Ländern nicht eingeführte Hauptschule, sondern die Zusammenführung von Haupt- und Realschulen war der fast einzige Neuerungsversuch. Die frühkindliche und vorschulische Erziehung, die Ganztagschule und die einphasige Lehrerbildung sind in ein solch

schiefes Licht gerückt worden, dass sie erst jetzt im Gefolge der PISA-Rezeption wieder mühsam in ihren sinnvollen Kernabsichten diskutiert werden können.

Die bildungspolitische Aufmerksamkeit in den neunziger Jahren verlagerte sich auf die Installierung neuer Medien, die Integration von Ausländer- und Aussiedlerkindern und -jugendlichen und die rein quantitative Bewältigung der im Westen steigenden und im Osten sinkenden Schülerzahlen. Mitunter konnte man den Eindruck haben, dass manche politischen Meinungsträger glaubten, die Handhabung eines Computers sei schon Bildung.

Zu allen Zeiten hat es den Streit um die Finanzierung des Bildungswesens gegeben, und das hieß eigentlich immer um die Zahl des einzustellenden Personals in Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen. Die enorme personelle Vermehrung der Lehrer- und Hochschullehrerstellen in den Jahren 1968 bis 1982 führt aktuell, da diese Jahrgänge in Pension gehen, zu einer großen finanziellen Belastung der Haushalte, weil der Ersatz einer Person und die pensionierte Person zugleich bezahlt werden müssen. Trotz der daraus folgenden jährlichen Erhöhung des finanziellen Aufwandes kann mit ihm weder der quantitative Ersatz noch der qualitative Umbau bezahlt werden. Bildungspolitische Friktionen sind überall das Resultat.

PISA als Chance und Risiko einer neuen Bildungsreform

Die öffentliche Debatte um die Einheit Europas und die Globalisierung hat seit etwa zehn Jahren die Klage über die „deutsche Bildungskatastrophe“ wieder verstärkt. Als sich die Kultusministerkonferenz (KMK) im Oktober 1997 in Konstanz entschloss, die deutschen Schüler an der von der OECD geplanten Untersuchung zur Lesekompetenz teilnehmen zu lassen, geschah dies mit einer bestimmten grundsätzlichen Absicht: Es sollte die in Deutschland traditionelle Input-Denkweise sich umkehren in eine empirisch gestützte Output-Orientierung. Mit Ausnahme der Berufsausbildung und des Abiturs war es bis dahin in Deutschland durchaus unüblich, sich der Ergebnisse schulischer Arbeit zu vergewissern.

Es sollte zugleich der Versuch unternommen werden, die verkrampften und von Unterstellungen strotzenden bildungspolitischen Diskussionen auf eine neue Grundlage zu stellen. Mit der Vorlage der Studie *PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* im Dezember 2001 ist das durchaus gelungen.

Die Reaktion der deutschen Öffentlichkeit auf diese Studie zeugte von einer erheblichen narzistischen Kränkung und belegte in der darauf folgenden Zeit, dass die Feststellung großer Schwächen im Lesen nicht nur für die Fünfzehnjährigen, sondern für weite Teile der publizierenden und redenden Öffentlichkeit zutraf. Dieser Befund berechtigt zu der Schlussfolgerung, dass wir es in Deutschland mit einem gesellschaftlichen und nicht nur auf das Bildungssystem begrenzbaren Problem zu tun haben.

Denn bei genauem Hinsehen kam in der PISA-Studie Altbekanntes und Stauenswertes zugleich heraus: Es ging den PISA-Forscherinnen und -Forschern

nicht um abfragbares Wissen, sondern um „Basiskompetenzen, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“. Und zum schulisch erworbenen Wissen wird gesagt, dass es sich „nicht dadurch bewähre, indem es auf spätere Berufs- und Lebenssituationen angewendet wird, sondern dann, wenn es die Chance verbessert, neue Anforderungen situationsadäquat unter Berücksichtigung von Werten, Zwecken und Zielen zu interpretieren, und das zur Bewältigung der Anforderungen notwendige Um- und Neulernen erleichtert“.²

Substanziell ist dies nichts sehr Anderes als das, was der Bildungsrat schon vor mehr als dreißig Jahren konstatiert hatte. Es war insofern neu, als die Art der Fragestellungen die in Deutschland bis dahin praktizierte Art des Unterrichtens gründlich problematisierte. Denn die reichen und inhaltsvollen Debatten um lernzielorientierte Curricula waren in der Praxis offenbar zu wenig an ihren Ergebnissen gemessen worden.

Die PISA-Studie weist darauf hin, dass sich der Erfolg des Lernens und der Zuwachs an Denkfähigkeiten nicht nur am Wissen der „richtigen“ Lösung entscheidet, sondern dass es immer auch um den Lernprozess und die denkerische Verknüpfung von Informationen, Problembeschreibungen und Lösungswegen geht. Dies hätte man schon 1970 und danach wissen können. Es war aber offenbar gesellschaftlich nicht thematisierbar. Alle Anstrengungen in der Lehrerbildung hätten auf die praktische Lösung dieser Frage gerichtet sein müssen. Aber man hat die Lehrerinnen und Lehrer mit diesem ihre berufliche Tätigkeit fundamental berührenden Problem allein gelassen. Auch heute scheint mir dieser Aspekt nicht genug Beachtung zu finden. Denn die Reaktion der im innerdeutschen Vergleich relativ besseren Länder zeigt, dass man eher mehr vom Alten will, als sich zu besinnen. Man merkt nicht, dass der innerdeutsche Streit nur um die Frage geht, ob es angenehmer sei, drei Meter unter Wasser zu ertrinken als vier Meter. In Wahrheit steht die deutsche Art des „fragend-entwickelnden“ Unterrichts auf dem Prüfstand und damit zugleich die Arbeit der Hochschulen bei der Lehrerbildung und die Arbeit der Studienseminare.

Wenn darüber nicht gründlich nachgedacht wird, dann wird auch die schnelle Einigung der Kultusminister auf Bildungsstandards keine qualitative Änderung an deutschen Schulen bringen. Der ausgebrochene Streit um Mindest- oder Durchschnittsstandards lässt nichts Gutes ahnen. Mindeststandards verpflichten die Schulen, alles zu tun, damit alle ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler ein bestimmtes Niveau erreichen. Durchschnittsstandards akzeptieren von vornherein das Herausfallen der schwächeren Lerner.

PISA hat bewiesen, dass die individuell unterschiedliche Art des Lernens aller Kinder so wesentlich ist, dass die herkömmliche Schulstruktur dem gar nicht gerecht werden kann. Die Schlechten sind schlechter als die Schlechten und die Besten sind schlechter als die Besten in den sog. PISA-Siegerländern. Wir haben

² Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 29 f.

weder ein begabungsgerechtes Schulsystem, noch – von wenigen Ausnahmen abgesehen – begabungsgerecht arbeitende Einzelschulen. Die pädagogisch zentrale Aufgabe lautet, wie 1970, Individualisierung in jeder Schule, weil jeder anders lernt.

Erst unter diesem Aspekt hat auch der neue Elitediskurs einen gewissen Sinn. Unser jetziges Schulsystem, auch das Gymnasium, fördert die Schülerinnen und Schüler nicht so, wie es offenbar möglich wäre. Im Übrigen gehört zur sog. Hochbegabung auch eine soziale Kompetenz. Mit Eliten ohne soziale Verantwortung haben wir in Deutschland schon genug Erfahrung gemacht.

Aus pädagogischen Einsichten lässt sich begründen, warum Änderungsbedarf besteht. Aber auch der soziale Befund schreit geradezu nach Veränderung: In keinem Land der beteiligten Vergleichsländer ist der Zusammenhang zwischen sozialem Status und Besuch der entsprechenden Schule so eng und unmittelbar („straff“, sagen die PISA-Autoren) wie in Deutschland. Deutschland hat das nachgewiesen ungerechteste Schulsystem aller beteiligten Länder. Dies hätte noch vor dreißig Jahren zu einem empörten Aufschrei geführt und Forderungen nach Veränderungen nach sich gezogen. Das ist heute nicht der Fall. Als Begründung mag die These gelten, dass die Mobilisierung der Bildungsreserven bei den Mädchen und bei den Kindern der Facharbeiterschaft, der mittleren Angestellten und Bauern durch die alte Bildungsreform ausreichend war. Wenn man mehr will, braucht man also ein umfassenderes Konzept als nur ein bildungspolitisches, denn sonst werden die uneingelösten und durch PISA wieder aufgerufenen bildungspolitischen Forderungen wie frühere Einschulung, Vorschule, Integration, berufliche Bildung etc. im finanzpolitischen Getümmel ungehört bleiben.

Man braucht für eine gründlich durchdachte und vorbereitete Bildungsreform mehr als gute pädagogische Argumente. Es ist unzureichend, nur bildungspolitisch zu argumentieren. Es ist eine andere Sichtweise notwendig, die die gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Dimension von Bildung thematisiert. Ohne Einbeziehung der Zukunftsvorstellungen gesellschaftlichen Zusammenlebens (wozu auch die kulturellen Vorstellungen der Jugendlichen gehören!) und der Geltung von Werten in längeren Zeiträumen kann man Bildung nicht glaubwürdig betreiben. Funktionales Lernen, wie es PISA fordert, ist eine notwendige, aber keine hinreichende Basis.

Es ist unsere Aufgabe, aus der PISA-Debatte nicht nur das herauszukristallisieren, was sich in Ranking-Listen wiederfinden lässt. Wir müssen aufpassen, dass nicht nur der *homo oeconomicus* das Leitbild des 21. Jahrhunderts ist, sondern immer noch der Mensch, der den Mut hat, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen. Als ein solcher muss er in den Bildungseinrichtungen wahrgenommen werden und auch seine Chancen bekommen. Aufgeklärt scheint mir heute übrigens der zu sein, der sich selber misstraut, wenn er glaubt, die *Bild*-Zeitung oder RTL könnten Recht haben.

Was mich in den mehr als fünfunddreißig Jahren Beteiligung an der Bildungsreform immer wieder ratlos gemacht hat und macht, ist die Beobachtung, dass es Jugendliche gibt, die keine Lust zum Lernen haben. Im Zusammenhang mit der Beobachtung, dass wir eine Gesellschaft sind (oder geworden sind), in der Bildung

zu wenig gilt, ergibt sich eine gesellschaftliche Mitverantwortung für das Verhalten dieser Jugendlichen. Deswegen gehört es immer noch zu meiner Zukunftsvision, dass alle, die haben lernen dürfen, dies begeistert weitererzählen. Ich meine damit alle Lehrerinnen und Lehrer an Schulen und Hochschulen, die Erzieherinnen, die Wissenschaftler und Ingenieure, die Richter und Rechtsanwälte, die Ärztinnen und Meister. Denn Bildung hat den Menschen zum Zweck, das heißt seine Fähigkeiten zur Arbeit, zur Freude, zur Hilfestellung, zum Mitleid, zur Verantwortung, zur sinnvollen und vernunftgeleiteten Betätigung.

Literatur

- Heinrich Roth (Hg.): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 4. Stuttgart 1968.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. „Strukturplan für das Bildungswesen“. Stuttgart 1970.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Niedersächsisches Kultusministerium: Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen, Stand Schuljahr 2002/2003. Hannover 2003
- „Maße des Menschlichen“. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift. Gütersloh 2003.